

# キャリア教育における教授法開発の研究

## ―科学的思考力の育成と職業指導―

非常勤講師 田 中 潤 一

### 1. はじめに

今日の学校教育においてキャリア教育の推進は、大きな地位を占めている。従来キャリア教育は、職業指導もしくは進路指導と呼ばれていた。高等学校において行われる職業指導では、どの職種に就くかについての具体的な指導や助言が行われていた。しかし今日学校教育において求められるキャリア教育は、より大きな概念である。つまり小学校や中学校段階から、将来の職にむけた予備教育が行われねばならないとされる。職業指導、進路指導のみならず、初等教育段階における職業準備教育をもふくめた幅広い概念として、「キャリア教育」が今日使用されている。「キャリア教育」と「職業教育」との違いについて、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成23年1月）では次のように区分している。キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」であり、職業教育とは「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力を育てる教育」である。教育学の古典的な区分では、一般陶冶と職業陶冶は区別されていた。職業陶冶はまさに特定の職業に就くための準備教育であるのに対して、一般陶冶は特定の職業にとらわれない普遍的な能力を涵養することが重視されていた。今日のキャリア教

育では、単なる職業準備教育のみならず、「働くこと」一般に対する普遍的能力を涵養することが重んじられている。さてでは、「働くこと」の普遍的能力とは何を意味しているのであろうか。常識的には社会人として職を持つことが「働くこと」であるが、「働くこと」の育成にはどのような教育が求められるのであろうか。本論文では、「科学的思考力」と「働くこと」の内的関連を明るみに出したい。見通しは以下の如くである。通常「働くこと」はボランティア学習や社会奉仕活動において体験的に学習されることによって、はじめて目覚めさせられると考えられる。しかし本論文では単なる体験知ではなく、その根底に「科学的思考力」が存することによってはじめて「働くこと」の意義が分明にされることを明るみに出す。つまり筆者の主張は、キャリア教育には体験的学習も必要であるが、その根底となる基礎知識・基礎教養を初等教育段階から身に付けておくべきというものである。

### 2. 学校教育におけるキャリア教育

さて最新の学習指導要領で、キャリア教育がどのように述べられているかを以下に見たい<sup>(1)</sup>。

高等学校 学習指導要領 総則

「4. 学校においては、地域や学校の実態等に

応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵養に資するものとする。」

中学校 学習指導要領 総則 第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」

「(4) 生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。」

(5) 生徒が学校や学級での生活によりよく適応するとともに、現在および将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること。」

小学校 学習指導要領

第1章総則 第4「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」

「(5) 各教科等の指導に当たっては、児童が学習課題や活動を選択したり、自らの将来について考えたりする機会を設けるなど工夫すること」

第3章 道徳 第2内容

「〔第1学年及び第2学年〕

4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(2) 働くことのよさを感じて、みんなのために働く。

〔第3学年及び第4学年〕

4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(2) 働くことの大切さを知り、進んでみんなのために働く。

4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(4) 働くことの意義を理解し、社会に奉仕する喜びを知って公共のために役に立つことをする。」

高等学校では体験的な学習が重視され、ボランティア体験や奉仕活動を通して勤労観を養うことが求められている。具体的には特別活動や総合的な学習の時間などを通して、生徒に将来の職を提示することが行われる。他方中学校では進路指導の一環としてキャリア教育が行われる。総合的な学習の時間を効果的に活用することが予想されるが、学校の教育活動全体を通して行うことが肝要であり、教科や道徳、特別活動においてもキャリア教育を行うことが求められる。さらに小学校においてもキャリア教育が予描されている。ここでは教科教育において将来設計を行うことが述べられている。『小学校学習指導要領解説 総則編』では、この項目の解説は以下のように述べられている。即ち①基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図ること。同時に②体験や調査、実験等により課題選択的な学習を行うこと、である。さてこのような能力を養う教科教育として、数学や理科を想起する。数学や理科では基本的な知識の修得と同時に、それらを日常世界に応用することが求められる。「科学的思考力」の育成が重要視されている。

つまり高等学校や中学校におけるキャリア教育は、特別活動、総合的な学習の時間を中心とした全教育活動において行われるが、小学校におけるキャリア教育は教科教育と同時並行的に行われる。筆者は「科学的思考力」の育成と「勤労観」の育成が同時的に行われるところに、キャリア教育の意義を見たい。ではどのようにすればこの両者を統合的に行うことができるのだろうか。両者は一見直接の関連を有さないように見えるが、実はかつて両者が相即的に行われた時期があった。それは1960年代である。次に

1960年代の教育を振り返りながら、キャリア教育の教授法の可能性について考えてみたい。

### 3. 1960年代の科学教育とキャリア教育の相即的体制

#### (a) 1960年代の教育的課題

さて我が国の1960年代の教育を振り返りたい。学習指導要領の第3次改訂が行われ、着実に学力を身に付けさせるカリキュラムが整備された。社会的にも日本は高度経済成長期に入り、高度な工業化社会へ突入した。それゆえ教育においても、工業化を支える着実な知識・技術を有する人材を育成することが求められた。1968-1969（昭和43-44）年にかけて学習指導要領が改訂された。重要なタームとして「教育内容の現代化」と「能力主義」が挙げられる。「教育内容の現代化」は、アメリカの教育心理学者ブルーナーの影響を受けて、わが国でも取り上げられた。科学技術の急速な発展に伴い、知識量が増大した。それとともに教育内容も増大することになったが、全ての知識を児童生徒に教授することはできない。それゆえ必要に応じて自分なりの知識を構築する能力を育むことが求められた。授業時間数は175時間増え大幅増となった。知識を選択する能力のみならず、実質的な知識を修得することも同様に重視された。他方能力主義の名の下に、児童生徒を能力別に教育することが行われた。それぞれの子どもの理解度に応じて教育を行うことが目的であったが、学校内における人間関係を崩すものとして批判する声も存した。筆者が本論文において着目したいのが、理科教育である。ブルーナーの教育説では科学のエッセンスを理解することが主張されたが、これは単に子どもの興味にのみ基づいて体験学習をすることを意味してはいない。逆に学問固有の体系を子どもに理解させることが求められている。ではブルーナー以降の

教育学では、どのような教授法がとられたのであろうか。

#### (b) ブルーナー以降の科学教育の特性

1960年代アメリカにおいて科学教育の議論が盛んであった。またその影響を受けて日本でも学習指導要領に「教育の現代化」が行われた。ではアメリカの科学教育がどのような教育であったかを振り返りたい。スプートニク・ショック以降それまでの自由主義的な教育の弊害が指摘され、学力を身に付けさせる教授法開発の議論が活発となった。その代表例がブルーナーである。ブルーナーはそれぞれの科学には固有の構造があるとし、子どもたちにその構造を理解させることは可能であるとした。その方法として繰り返し学習（スパイラル学習）が導入された。上級学年で躓かないように、あえて下級学年において難解なテーマを提示する。そして何度も同じテーマを提示することによって、最終的な習得を目指す。ブルーナーによると低年齢の子どもでも、難解な学問を理解する能力を有している。それゆえ低年齢の子どもに難解な課題を与えることをためらってはならない。たとえば当時、物理学の基礎概念が幼稚園から5年間で修得されたという報告が存在する<sup>(2)</sup>。さらにこの修得方法は、実験や調査という手法によってなされるとされる。「すべての年齢の若者たちに、自然を科学的に経験すること、すなわち物理学の概念によって、現象を直接に観察し、それを近似的に測定し、それらを単純に調べることを奨励しよう」<sup>(3)</sup>。

にもかかわらずブルーナー以降の教授法では、子どもの「興味」は否定されてはいない。むしろ逆に子どもの興味を活かした教授法が重視される。「幼い子どもたちは、事物がいかに関わり合っているかを探究し、発見したいと熱望しており、そしてそれらをうまく運ぶことを望んでいるのだ。小学校において科学教育は、

これら幼い子どもたちの特徴を考察せねばならず、胸おどらせるような科学の領域が自己表現の一つの面となりうるようにせねばならないのである」<sup>(4)</sup>。

それゆえブルーナー以降の教授法でも、単なる詰め込み教育は否定される。むしろ「推理能力」を育成することが重視されている。教師があらかじめ決められた教育内容を詰め込み、児童も教えられた内容を確認するだけの伝統的教授法は、批判的に検討される。なぜなら科学技術は急速なスピードで進展しているからであり、子どもが学校で学習した内容はすぐに時代遅れとなる。学校がなすべきことは、時代のスピードと共に増大する知識を柔軟に修得できる「推理能力」を身に付けることが最重視される。しかしこの考えだけであるならば、日本における「ゆとり教育」と変わらないように見える。日本のゆとり教育も「知識基盤社会」において、「自ら学び、自ら考える」ことのできる能力の育成を目指した。その結果今日の学力格差や学力低下の問題が生じるに至った。アメリカの1960年代の教授法はゆとり教育ではなく、むしろ学力向上を目指している。「個人が選択の自由を、責任をもって賢明に訓練しうるのは、精神の自由さを発達させねばならないのである。…われわれの社会が繁栄するのは、各市民がその態度をいかに発達させるかにかかっているのである」<sup>(5)</sup>。アメリカ社会が向上していくためにも、初等教育段階において科学的思考力を育成することが必須とされた。

### (c) 日本における1960年代の社会状況

では我が国の1960年代に学力重視の教育が行われた背景は、どこに存するのであろうか。飯吉の研究では、1963年の経済審議会答申『経済発展における人的能力開発の課題と対策』および1969年日経連提言『能力主義管理—その理論と実践』が大きな影響を有している<sup>(6)</sup>。経済

界の意向が教育に影響を及ぼすことは多々あるが、この時期の経済界は経済成長を支える人材を育成すること、さらに能力に応じて才能を発揮できるシステムを構築することを求めている。さてキャリア教育に関する話に戻る。飯吉の研究によると<sup>(7)</sup>、1960年代以降重化学工業化の進展と共に、中級技術者が大量に必要とされた。中級技術者に求められる教育は、数学や技術専門の基礎知識である。これは主に工業高等専門学校が担うようになる。それゆえ筆者はここに、学習指導要領で科学的知識のエッセンスの修得が求められていたのと同時に、実際の経済を支える人材育成においては着実な知識修得が求められていることを読み取りたい。この当時は「職業指導」という言葉が用いられていた。工業高等専門学校や工業高等学校の卒業生は中級技術者に、また工学部卒業生は上級技術者として役割分担が明瞭であった。それゆえ、それぞれの学校の生徒・学生はすでに卒業後の進路が明確に定まっており、卒業後に向けての実質的な指導を行う「職業指導」が十分な機能を果たしていた。上述の飯吉は「当時の工業化社会においては、工場の上・中・初級技術者という階層別に、それぞれ求められる人物像が比較的定型的であったため、各層の中における個人の特性や多様な能力などは問題とされにくかった」<sup>(8)</sup>と当時の経済状況を述べているが、キャリア教育に関しても同様のことが言える。すなわち、筆者は科学的知識の修得とキャリア教育（職業指導）とが相即的に行われていたと考えたい。

1970年代に入り高度経済成長も一段落すると、事態は変化する。進路指導という言葉が、職業指導に代わって現れる。文部省（1975）の定義では「進路指導は、生徒の一人ひとりが自分の将来の生き方への関心を深め、自分の能力・適性等の発見と開発に努め、進路の選択・計画をし、卒業後の生活によりよく適応し、社会的・



職業的自己実現を達成していくことに必要な、生徒の自己指導能力の伸長を目指す、教師の計画的、組織的、継続的な指導・援助の過程」とされる。経済的に豊かになると同時に、生徒一人ひとりが自分の将来を幅広く見る可能性を有するようになった。それゆえ進路指導では単なる職業準備教育が行われるのではなく、生徒一人ひとりの個性に応じて教師が相談に乗ることが求められる。進路指導の6領域では①生徒理解・自己理解に関する活動、②進路情報資料の収集と活用に関する活動、③啓発的活動に関する活動、④進路相談に関する活動、⑤就職・進学などへの指導・援助に関する活動、⑥進路指導に関する活動、など幅広い活動が行われるものとされた。1977年の学習指導要領改訂では、「ゆとり」という言葉が初めて用いられた。また能力主義への反省から、授業時数や授業内容が削減された。1960年代に保たれていた、科学的知識の修得とキャリア教育の相即的体制は、解消しているように思われる。

このように1960年代は科学的知識の修得と職業指導が調和的に行われたが、1970年代に入り両者は別々の領域として捉えられる。進路指導は生徒指導の一環として扱われた一方、「ゆとり」ある学校生活を実現するため授業時数が削減された。

#### 4. 基礎教養としてのキャリア教育の再検討

さて次にキャリア教育の教育課程における意義について省察したい。高度経済成長期であれば、人々は生計を立てることが第一目的であり、そのために職業指導は産業界の要請に相即する形で容易に行われ得た。しかし経済的にゆとりが生じた社会においては、児童生徒は自己実現を求めるようになる。職業指導は単なる職種の紹介や準備訓練にすぎなかったが、進路指導で

は児童生徒の興味関心や適性に基づいて支援していくことが求められるようになる。学校においては、単なる「出口」の指導ではなく、学校生活すべてをかけてじっくりと一人一人の児童生徒に自分で考えさせることが求められる。さらに「働くこと」の意義についても、児童生徒の中に涵養していくことが求められる。つまりキャリア教育は、学校教育において一部門として扱われるのではなく、児童生徒の基礎教養として絶えず実施されねばならない。教育学の古典的議論では一般陶冶と職業陶冶とが分けられていたが、職業陶冶（あるいはキャリア教育）はいまや一般陶冶として捉えられねばならない。ではキャリア教育がいかなる意味で、一般陶冶的な意義を有するのであろうか。またどのようにキャリア教育が基礎教養としてカリキュラム化されるのであろうか。

#### (a) 子どもの内的要求と社会的要求との統合

さてこのような議論は決して古いものではない。その一例として1920年代のドイツ教育学において、職業教育と一般教育とを統合することは大きなテーマであった。歴史的に振り返れば、産業革命によってヨーロッパの経済社会は大きな変化を遂げていた。産業革命以前は、ギルド的組合において職業教育が行われていた。熟練工である親方の下に若い徒弟が弟子入りし、何年もかけて親方の技術を学びとり、やがて一人前の職人として成長する。このような教育システムでは、職に必要な知識・技術の伝達が行われたが、人間形成は十全に行われなかった。しかし産業革命によって、大規模で機械化された生産工場が出現する。次第に熟練工は不要となり、単純労働者が求められるようになる。同時に工科大学や商業学校、農業学校のような職業学校が現れるようになる。これらの職業学校では、上級技術者のための職業教育が行われた。しかし職業学校に入学するためには、最低限の

学力が求められた。

さて近代国家ドイツの成立と同時に教育体制も制度化されるが、初等学校である「国民学校」が普及するようになる。この国民学校の目的は基礎陶冶であるとされた。シュプラランガーは次のように述べている。「基礎陶冶は何よりもまず国民学校の仕事である。それは郷土と子供の世界、ペスタロッツにならって言えばこの段階における生徒の「個人的情況」を規定しているものから出発して、単に表象世界を振起することによってのみではなく、さらに創造的労作、芸術的刺激、およびそれ自体青年の世界の境界内にあってドイツの様式と慣習とを与える学校生活を通して、ドイツ語、ドイツ史、ドイツ的能力、要するにドイツ文化の中に彼らを導いていくものである」<sup>(9)</sup>。初等教育では一般陶冶のみが行われ、特定の職業への教育を行うことは避けるべきとされた。逆に一般陶冶こそが人間の才能を開花させると考えられた。哲学や文学等を幅広く修得する一般陶冶によって、人間一人一人の思考力・判断力が培われる。この思考力こそが人間生活において正しい判断をもたらしてくれる。逆に職業教育は単なる知識・技術の受け渡しにすぎず、人間性を開花させることはできない。このような考え方は初等教育のみならず、高等教育においても同様であった。シュプラランガーは事態を次のように語っている。「こうした考え方は総合大学の段階に対しては特に明瞭に現われた。国民の指導者たるべきものは狭隘な頭脳の持主であってはならない。単に一定の活動に向けて訓練されるだけでなく、自分の特殊な課題を学問の全体から判断すべきである。したがってこの理想主義的見解によれば、人びとはいわばまず哲学から職業に入るべきとされ、大学は純学問的認識の能力を陶冶する一般的科学的施設となり、そこで職業原理は純学術的なものに対してたかだか副次的なものとして見られていたのである」<sup>(10)</sup>。

このように職業教育は低く評価されてきた。だがその後の歴史を見ると、職業教育への需要が増大し、職業学校、専門大学が多く設置された。そのような事態に至って、一般陶冶へ傾斜しすぎた教育が批判されることになる。現実の職業を念頭に置かない一般陶冶は、無意味であるとされ、一般陶冶と職業陶冶とを統合することが求められる。シュプラランガーはこの統合の問題について、新たな案を提示している。各学校は単に一般陶冶を行うだけでなく、個々の生徒の特性に応じた職業教育も行う。しかし単に現在の個人の特性に適合させるだけではなく、将来的展望をも見渡して個人の特性が成長するよう支援する。つまり生徒の現状に合わせて職業指導を行うのではなく、現在の生徒が成長するプロセスを意味していなければならない。そして「最後に素質（内的職業）に対して社会的職業活動（社会的職業）の客観的要求が加わってくる」<sup>(11)</sup>。ここで筆者は一つの点に着目したい。職業教育（キャリア教育）は単に生徒の個性や素質に基づくだけでなく、社会的・経済的な要求も配慮して行わねばならない、という点である。「私たちは生徒に彼らが全体の生と力の中に組み込まれていきていること、すなわちすべての国民同胞が相互に、そして超個人的な歴史的に生成した権力組織・法組織に不可避的に結びつけられていることを教える時に、最も容易に生徒をその方に導くことができる」<sup>(12)</sup>。

ここでシュプラランガーは「生活科」の意義について論じている。生活科は単に道徳的な意味で解されるべきではなく、社会的文化的状況との関係を明らかにする教科として扱われるべきとされる。つまり単に生徒の思考力や判断力を養成するだけではなく、「特殊な商業道徳や技術的労働について語ることはより高い意味で正当である」<sup>(13)</sup>とされる。

## (b)「郷土科」から「事実教授」へ

一般陶冶と職業陶冶との統合に関して、シュプランガーは子どもの個性と社会的な要求を調和させることによって達成されると思惟した。筆者のこれまでの論旨では、科学的知識がキャリア教育に重要な役割を果たすとしてきた。しかしシュプランガーの論で科学的知識について直接述べられていない。社会的要求に応じて行われるという論と生活科を重視するという論旨を合わせて考えれば、適切な知識教育を是認するという結論を導き出すべきである。しかしシュプランガーの教育課程論では、知識教育に重点が置かれていない。シュプランガーは初等学校に「郷土科」を設置するよう主張する。「郷土科」は郷土の生活に密着した、体験学習である。子どもは自分の住む生活圏から出発し、次第に知見を広げていく。シュプランガーの言う郷土科は、現在の日本では「生活科」に相当するが、さらに彼は道徳的な意味合いを持たせようとしている。シュプランガーは次のように言う。「郷土科は、他のすべての科学とは反対に、生徒の主観的生活中心との関係を保護するのである。ここからそれは始めて、生徒達に意識されずに心理学的法則に従って、彼らを大きな客観的生活の中心へと導いて行く。郷土科は単に研究心のみを呼び醒ますだけでなく、審美的な喜びや、日々の仕事や、人とその生活とをつなぐ豊かな意味連関すべてをも結びつける」<sup>(14)</sup>。つまり郷土科とは、児童に知識を教え込むことよりむしろ、人間性育成に目的を持つ。本論文の目的であるキャリア教育という観点から考察すれば、児童に自分の周りの生活世界を体験的に知することは、将来の職業選択に多いに資する。しかし本論文で筆者が強調したいのは、科学的思考力（あるいは知識）とキャリア教育との相互連関である。キャリア教育を行う際に、一定の知識や科学的な物の見方を欠かすことはできない。知識教育という基盤の上にキャリア教育

が成り立つこと、そしてそのための教授法について考察することが筆者の目的である。

郷土科は、ヴァイマル期に初等教育に導入され1960年代まで実施された。しかし次第にその限界が指摘されるようになり、1970年代には「事実教授」が代わって登場することになる。では郷土科のどの点が批判されたのであろうか。大友は当時の郷土科批判をまとめて次のように述べている。「「郷土科批判者は、「郷土」が個人の主観的な体験を意味しているため、それを一般化すること自体不可能であり、また、「郷土科」の目標や内容の設定に関する理論的根拠が不明確であり、さらに、「郷土科」固有の科学的基底に問題があるとしたのである」<sup>(15)</sup>。郷土科は自己の生活環境を中心に知見を広げることを目的としているため、子どもの知見が主観的なものとならざるを得ない。さらに筆者は、郷土科が体系的知識を児童に教授するのにふさわしくなかった面に着目したい。郷土科は特定の地域に根差した知識を、体験に即して身に付けさせる教科である。シュプランガー自身も次のように述べている。「科学的郷土科とは、人間の生れた土地、または少なくとも育ってきた土地である、或る特定な地域との、あらゆる自然的・精神的生活関係の中で人間を深く結びつけているものを、組織的に取り扱う学問である」<sup>(16)</sup>。アメリカではブルーナーが教育課程の改革を主張して以来、子どもの学力を高めることは喫緊の課題となった。ドイツでも同様の事態が見られた。事実教授の主導者であったポップの構想の中に、科学的思考力の育成が挙げられている<sup>(17)</sup>。ただしあくまでも科学的思考力の育成が目的であり、単なる知識注入が目的ではない。この姿勢は、ブルーナー以降のアメリカの科学教育とも軌を一にしている。事実教授では、教科教育的要素が重視されるようになった。州ごとに内容は異なるが、たとえばバイエルン州は「社会文化的教科領域」と「自

然科学的教科領域」とに分けられ、前者では社会、経済、歴史等が教えられ、後者では生物、物理、化学等が教えられた<sup>(18)</sup>。事実教授の扱いとしては、「教科前授業」つまり中等教育以降の高度な教科教育の準備段階として位置付けられた。筆者はここに大きな転換点を認めることができる。

### (c) 中等教育段階のキャリア教育 ー諸外国の例よりー

しかし実際どのようにキャリア教育と他教科とを整合的に行うことができるのであろうか。初等教育において基礎が培われるが、その後中等教育においてキャリア教育が実際に行われる。諸外国の例をいくつか挙げながらこの問題について考えてみたい。視点としては、中等教育のキャリア教育がどのように行われているのか、そしてキャリア教育が他教科とどのように整合的に行われているのかである。

まずドイツを挙げてみたい。ドイツのキャリア教育では「デュアル・システム」が有名であるが、それ以前の段階からキャリア教育が行われている。中等教育では「労働科」という教科がある。これは基幹学校では必修で、実科学校とギムナジウムでは選択科目である。7～10学年で実施される。内容としては「①経済界及び労働界についての一般的オリエンテーション②労働関係教育③職業選択への導き」<sup>(19)</sup>が教えられる。ここでは職に就く前に知っておくべき最低限の知識が教えられる。詳細な内容は、経済的・社会的な需要に応じた職業選びや、労働する上での最低限の法規が教えられる。つまりキャリア教育は体験学習のみならず、職業を行う前に身に付けておくべき知識教育が行われている。

他方イギリスでも同様のキャリア教育が行われている。14歳から16歳のキーステージ4において、2週間程度の職場体験が行われる。

しかし同時に「職業関連学習」(Work related Learning)という授業が導入されている<sup>(20)</sup>。「職業関連学習」は体験学習だけではなく、職業に関する知識教育が教えられる。この授業では、「働くことから学ぶ」「働くことについて学ぶ」「働くことのために学ぶ」の3つの観点に分けられる。ここでも経済、経営の知識や労働に関する知識などが教えられる。

つまり中等教育において行われるキャリア教育は単に体験学習に終始するのではなく、職に必要な知識をしっかりと教授している。これは初等教育段階において身に付けられた、科学的思考力が基礎になっていると考えられる。さらに中等教育段階の実際のキャリア教育では、社会・経済・経営の知識を教授する。つまりキャリア教育は特殊な教育活動として行われるのではなく、児童生徒が社会人として身に付けるべき基礎教養として捉えられているといえよう

## 5. 結語

再び我が国におけるキャリア教育に戻りたい。現在キャリア教育の重要性は、中教審や文科省によって訴えられている。中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(平成23年)では「重視すべき教育内容・教育方法と評価・改善」として、以下の4点を挙げている。

1. 多様で幅広い他者との人間関係の形成
2. 社会や経済の仕組みなどについての理解の促進
3. 体験的な学習活動の効果的な活用
4. キャリア教育における学習状況の振り返りと、教育活動の評価・改善の実施

本論文との関係でいえば、「2」が重要項目として該当する。「2」の解説では次のように述べられている。「今日の社会が分業によって相互に支え合って成り立っているといった社会・



経済・雇用などの基本的な仕組みについての知識や、税金・社会保険・年金や労働者としての権利・義務などの社会人・職業人として必ず必要な知識、男女共同参画社会の意義や仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）の重要性など、キャリアを積み上げていく上で最低限必要な知識について、自らの将来にかかわることとして理解させることが必要である」。さらに後期中等教育におけるキャリア教育の推進課題として、

「・キャリア教育の中核となる教科等の明確化の検討。

・就業体験活動の効果的な活用・普通科における職業科目の履修機会の確保。

・進路指導の実践の改善・充実」

が挙げられている。今回の答申では本論文で筆者が重視する「基礎知識を通した教養としてのキャリア教育」が実現されるように見える。職業科目がドイツやアメリカのように導入されれば、体験学習にとどまらない、知識を備えた職業人育成を達成することができる。

しかし現実には中等教育において新たに職業教育を導入することは容易ではないことも事実である。現状では、理数系科目を通して科学的思考力を養うとともに、地歴や公民等の科目を通して具体的知識を身に付けさせることが、子ども一人一人が職業人として成長する教育課程である。様々な課題があるといえるが、基礎教養としてキャリア教育を身に付けさせるための教授法を開発することが重要であろう。

## 【注】

- (1) 小学校学習指導要領、中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領から各々引用した。
- (2) ジョン・レナー、ウィリアム・ラーガン『理科教授の本質と現代化』黎明書房、1972年79頁
- (3) 前掲書、79頁。
- (4) 前掲書、79-80頁。
- (5) 前掲書、63頁。
- (6) 飯吉弘子『戦後産業界による大学改革要求』東信堂、2011年、132頁。
- (7) 飯吉、前掲書、70頁。
- (8) 飯吉、前掲書、73頁。
- (9) シュブランガー『文化と教育』玉川大学出版部、1983年、216-217頁。
- (10) シュブランガー、前掲書、219頁
- (11) シュブランガー、前掲書、223頁。
- (12) シュブランガー、前掲書、227頁。
- (13) シュブランガー、前掲書、224頁。
- (14) シュブランガー、『小学校の固有精神』青山社、1992年、174頁。
- (15) 大友秀明『現代ドイツ政治・社会学習論「事実教授」の展開過程の分析』東信堂、2005年、27頁。
- (16) シュブランガー、前掲『小学校の固有精神』150頁。
- (17) 大友、前掲書、59-60頁。
- (18) 大友、前掲書、64頁。
- (19) 小杉礼子、堀有喜衣『キャリア教育と就業支援』勁草書房、2006年、104頁。
- (20) 小杉、堀、前掲書、28-33頁参照。